

日本における教員養成プログラムとその変革の社会的要請： 教員志望学生の資質向上に向けて何をしなくてはならないか

橋 本 憲 尚

〔抄 録〕

近年、日本の学校現場はいじめや学力格差など様々な困難に直面しており、そうした困難に対処する学級運営や授業実践の力が熟練教師のみならず新任教員にも求められるようになった。当然のことながら、大学における教員養成課程見直しの機運が高まり、旧政権下では養成期間6年への延長が提案された一方、新政権では現行制度を踏襲しつつ仮免許扱いするという案も浮上しており情勢は予断を許さない。ここでは、日本の私立大学における将来の教員養成プログラムを模索していくにあたり、ハワイ大学マノア校の MEdT プログラムを参考にしつつ、以下の2点にわたって検討を加えた。

(A) 学校現場体験の長期化と学校現場体験学習の体制化

MEdT プログラムにおける実習は特定の提携校において6か月以上に及ぶが、日本ではこうした体制を築くことは難しいし、教師の実践力養成の実質においていかほどのメリットが期待できるか疑問である。むしろ、現在実施されている教育委員会と連携したボランティアやインターンシップの取り組みをカリキュラムに取り込み、学校現場体験学習の体制化を図ることで実効性があがると考えられる。

(B) 学校現場体験と大学授業科目を往還する学習システムの構築

特定の提携校に担当教員を配置して巡回するというシステムによらず、理論と実践を融合させる学習システムを実質的に稼働させるには、少なくとも学校教員に必要な実践力養成の観点からの授業展開と単純な演繹的思考からの脱却という、2つの試みに大学教員が挑戦していくことが必要であることを説いた。

キーワード：実践力養成・教員免許制度改革・学校現場体験学習の体制化・
学校現場体験と大学授業科目の往還

1. 学校現場の現状 — 教師を取り巻く人間関係の観点からの整理

この20年あまり、わが国では学校で見られる児童生徒の姿が大きく変わったと言われる。学ぶ意欲や学力・体力が低下したとともに、対人関係・コミュニケーション能力が十分に育つ

ていないと指摘されている。このような児童生徒の間でいじめ問題が生じることも多く、不登校や学級崩壊など学校の荒れに至るケースも少なくないという。また、子どもの人権・学習権の保障の観点から、障がいをもった子どもたちの通常学級へのインクルージョンも定着してきた。このように、教室内で必要とされる支援・配慮が多様なものになっており、教師による学級経営を困難なものにしていることは想像に難くない。今や教室での児童生徒へのかかわりですら教師一人では抱え込むには荷が重く、教師間の連携による対処が必要不可欠となっている。

他方、都市化・核家族化に伴う家庭や地域社会の教育力低下は明白であり、子どもたちを長時間預かる学校・教師に多大の教育負担を要請する風潮にある。学校の荒れや教師の不祥事等が明るみにでもなれば、学校・教師に対する周囲の信頼感は大きく揺らぐこととなる。保護者や地域住民からの批判に応えつつも、開かれた学校づくりの名の下、学校は組織ぐるみで地域貢献の一翼を担わなくてはならない。

にもかかわらず、教師集団の実情は甚だ心もとない。少子化による児童減少ゆえに教師集団は小規模化、加えて過去の採用の波の影響による年齢構成に偏りが見られるケースが多い。また、学級単位の活動中心であるがゆえに、教師間には組織体としての認識がさほど強くない。昨今の人間関係希薄化の風潮は教師間と同様で、学びあい・支えあい機能は低下している。（以上、文部科学省、2006 参照）

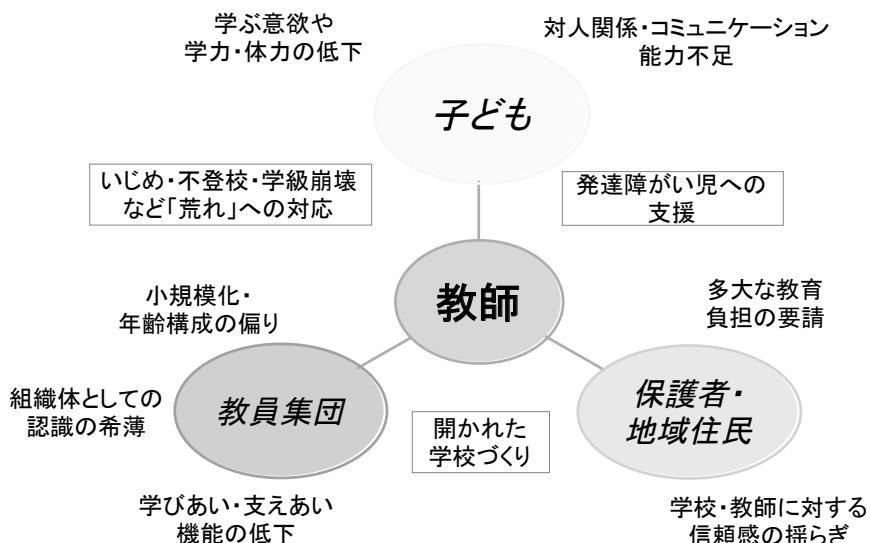


図1 教師を取り巻く人間関係からみた学校現場の現状

こうした学校教育現場の現状について、教師を取り巻く人間関係の観点から整理したものが図1であるが、教師は子どもたちを教えることに専心できる状況にないことは一目瞭然で

ある。関わる相手に応じてアンテナを張り巡らせて情報収集しつつ、コミュニケーションのチャンネルを切り替えて対応していく器用さ・粘り強さがなくては職務が果たせない。20年以上の経歴のある教師ですらタイヤに追い込まれるケースもあり、かつてのように子どもたちへの愛情さえ持ち合わせていれば、現場に出てから経験を重ねるうちに教師としての技量を磨いていけるものだという見通しは通用しなくなっているように推察される。

2. 教員養成をめぐる最近の動向

— 実践力の育成・評価と教員免許制度改革

上述のような学校現場の現状に対応しようという動きのなかで、教員採用や教員養成において従来以上の実践力の育成・評価がクローズアップされるようになった。地方財政切迫の事情により教員の新規採用がままならない学校現場にあっては、数少ない新人には即戦力が求められ、採用試験においても単なる面接に留まらず、集団討論や共同作業、模擬授業といった形態で教育場面をシミュレーションした課題が与えられる傾向が強まっている。当然のことながら、大学の教員養成課程においても、教育現場への観察参入・ボランティア活動の単位化の試み・教職実践演習の授業展開など、教育委員会を介した学校との連携のうえでのプログラムづくりが盛んに行われてきている。

政策レベルにおいても、学校現場の現状と教育改革の必要性を踏まえた上で、教員免許制度改革について提言が行われてきた。なかでも、民主党政権下の2012年8月の中央教育審議会答申において、「教員免許の修士レベル化」が盛り込まれたことは教員養成に携わる大学に大きなインパクトを与えた。それによると、教員として採用されるために取得が標準となる一般免許状は、大学院修士レベル課程修了者に授与されるようになる。学士課程修了者に授与されるものは基礎免許状とされ、当面の移行処置期間は採用要件を満たすものと扱われるものの、採用後には修士レベル課程で学んで一般免許状を取得することが義務付けられる。これに伴い、現行の修士課程以上の学歴を積んだものに対して授与されていた特級免許状は廃止され、代わって一定の実務経験年数をもつ教員に授与される免許として専門免許状の創設が謳われている。ただし、大学院レベルの教育、国が実施する研修、教育委員会と大学の連携による研修などを経て取得可能とされている。(菱村, 2013) 要するに、新規採用者については、現行制度下では一般的な一種免許取得の場合と比較すると、教員養成期間を4年から6年に長期化して実践的な学習機会を増やす。既採用者に対しては、専門免許状を授与することでその実践力を評価するというわけである。

こうした提言の根底には、教員の質を担保するためには養成体制の抜本的な見直しが必要だという認識が推察されるとともに、主たる養成機関である大学により実践的な知識・技能の育成を促して社会的責任を担わせようという意図が伺えることも指摘しておかねばならない。教員養成を担う大学にとっては、さらなる学校現場との連携促進、カリキュラムの6年

間を見通した養成プログラムへの改編など大きな改革負担が強えられることとなる。そもそも、教員養成課程履修のため学生の時間的・経済的負担が大きくなって、履修希望者が激減することも予想される。教員養成にかかわる教員の質・量ともに不十分な私立大学にとっては、教員養成課程を維持することに経営上の魅力がなくなっていくことになる。こうした政策提言の裏に、教員養成課程履修希望者それ自体を絞り込んで教員免許状の乱発を防ごう、さらには全国の大学の教員養成課程をふるいにかけて、日本の教員養成機能を一定数の大学に集約させようとする意図をくみ取ることも不可能ではないだろう。

しかしながら、自民党政権下となった現在、こうした抜本的な制度見直しの機運は尻すばみに終わったかのように見える。見直し提言のあった2012年8月に続く2013年7月の中央教育審議会答申では「教員免許の修士レベル化」の明言は避けられた。さらに、自民党内では教育現場での実務経験をより重視した案が浮上してきたのである。その案にしたがうと、大学校職課程修了者に授与される免許は準免許状いわば「仮免許」扱いとなり、教員として正式採用されるための標準ではなくなる。正式採用されるためには、学校現場で一定期間（1～2年）の実務経験を積んだ後、試験に合格して一般免許状を取得しなくてはならない。

本案は2012年11月に自民党教育再生実行本部・教育委員会制度分科会の中間取りまとめとして記されたものであるが、今後の政府審議会答申を方向づけるものではないかと注目されている（菱村，2013）。もちろん、様々な立場からの批判はあるであろうが、この案は教員養成の実態を追認し、学校現場への負担を最小限に留めようとする配慮のもとに作成された、極めて現実的な案であると筆者は評価したい。この案に従うと、正式採用のための要件となる一定期間の実務経験という枠に臨時講師経験や初任者研修（深読みすれば、大学在学学生に対する教師塾参加やインターンシップも）などを当てることで、現在教育委員会主導で実施されている教員の「実地教育」の取り組みをオーソライズすることができる。要するに、採用試験受験資格に一定期間の実務経験（場合によっては、当該教育委員会管轄下での研修経験）を付加することで、受験者数を限定するだけでなく、試験場面に限られた実践力評価のあたりはずれのリスクを回避することもできよう。このように考えると、この自民党案は現行の免許制度や採用実態との齟齬を来すことなく、簡潔なシステムのもとで採用教員の実践力の担保を図れると期待できるのではない。

さて、こうした教員採用試験受験の段階でふるいにかけてかけようとするシステムは、実質的には従来からの採用実態通りであると一般的には受け入れられやすいであろう。だが、単に教員養成課程を履修しただけでは正式な採用はあり得ないとする趣旨は、民主党時代の先の答申と比較すると、日本における教員養成のイニシアティブを教育委員会サイドに牽きつけようとする色合いが濃く感じられる。裏を返せば、それはいくら学校現場が大学と連携しても教員としての実践力を養うプログラムは機能しないという見通しをつけてしまったことの表れとも受け止められる。

現在のところ、いずれの方向に施策が展開されていくのか予断を許さないが、どちらにせ

よ、教員養成に携わる大学関係者には教員の専門性に関する認識を深め、その見識にもとづいた体制化されたプログラムを開発・提供する社会的責任があることには変わりないと筆者は考えている。民主党時代の臨教審提言のように、教員採用の標準となる免許状取得のために6年間もの大学・大学院修学期間が必要という主張の裏には、現行の教員養成課程では教員としての専門性が確保できるほどの学校現場体験が得られていないという認識があるのは間違いない。実際のところ表1に示すように、教育大学ではスタンダードとなっている小学校教員に加えて中学校教員の免許を取得するケースを臨床心理士、看護師の場合と本学規定の履修要項で比較すると、法律上教員免許取得に必修とされる実習期間は極端に短い（佛教大学,2013a 参照）。

表1 佛教大学における臨床心理士・看護師・教員養成のための実習実施状況

	臨床心理士 (13週)	看護師 (23週)	教員 (6週)
学部1回生 2回生 3回生		基礎看護学実習Ⅰ(1週) 基礎看護学実習Ⅱ(2週) 成人看護学実習Ⅰ(3週) 成人看護学実習Ⅱ(3週) 老年看護学実習(4週)	(介護等体験) 教育実習【小】(4週)
4回生		小児看護学実習(2週) 母性看護学実習(2週) 精神看護学実習(2週) 在宅看護学実習(2週) 統合実践看護実習(2週)	教育実習【中】(2週)
大学院	基礎実習(週1x5) 臨床心理実習1(週1x15) 臨床心理実習2(週1x15) 臨床心理実習3(週1x30)		

(2013年度佛教大学履修要項をもとに筆者が作成)

なぜ、これほどの差異が認められているのだろうか。臨床心理士は認定協会、看護師は厚生労働省と管轄期間が教員とは異なる訳だが、そのことが実習期間の長さを規定しているとは考えにくい。恐らくは、それぞれの職種の専門性に対する社会一般の漠然とした認識を反映しているのではなかろうか。看護師は人の命を預かる職業であり、西洋医学の細分化された高度な知識にもとづいて、乳幼児から老人まで幅広い年齢層に対応した処置技能を磨いておかななくてはならない。臨床心理士の仕事は心の病というつかみどころがはっきりしない特殊なものを対象とし、しかもその診療期間はいつ終わるのか予測しがたい。いずれについても、日常生活に支障をきたしている人々を相手する特別な職業というイメージでとらえられていると考えられる。

これに対して、教員という職業はどうであろうか。健常な生活を送っている者にとっては、学校のできごとは日常ごく当たり前のことである。先生はおとなの代表として純真素朴な子どもたちを教え導く役割を担った人であり、子ども好きで元気ではつらつと行動し、時に優しく時に厳しく接することができればいいというのが従来の社会的通念ではなかったか。教師の専門性というのは、教科内容に関する知識を有し、それにもとづいて効果的な指導ができるという部分での認識に留まっていたのではないか。だが、冒頭に記したように、昨今の教師を取り巻く現状は複雑を極め、解決困難な問題が山積している。もはや、現行の教員制度・養成課程そのものが、時代に即したものになっていないという指摘も当然のことである。それ故、抜本的な制度改革が必要であり、いわゆる教育実習期間の長期化を含め学校現場体験学習を新たな枠組みのなかで体制化しなくてはならないという主張にも一理あろう。

3. 実践力養成のための教員養成体制に関する提言

ー ハワイ大学MEdTプログラムを参照しながら

さて、ここからは、ハワイ大学マノア校教育学部の教員養成課程のひとつである MEdT プログラムをモデルとして参照しながら、我が国の教員養成課程について論を進めることとする。表2は、教育実習の MEdT プログラムと我が国の一般的な教員養成課程を比較対照させて、それぞれの特徴を3つの側面から概略的にまとめたものである。前者についての特徴記述は、これまで筆者がハワイ大学の教授陣からの話や提供された文献から得た情報にもとづくもので、後者については佛教大学にて小学校および中学校教員免許を合わせて取得する場合を念頭においたものである。ここでは、(A) 学校現場体験期間の長さ (B) 学校体験と大学授業を往還 の2側面について日本における教員養成課程の特徴を MEdT プログラムとの比較によって実践力養成の観点から評価し、今後の展開について提言を行うこととしたい。

表2 MEdT プログラムと日本の一般的教員養成課程の比較

	MEdTプログラム	日本の一般的教員養成課程
(A) 現場実習期間 場所 単位	長期(6か月～) 特定提携校 コホート単位	短期(3・4週+α) 学生出身校or委員会指定校 個人単位
(B) 現場実習と大学授業	他授業と並行履修	他授業期間外に実施
(C) 履修期間 履修形態 対象学生の学習履歴	2年 教師教育に特化して履修 専攻課程修了済み	3ないし4年 オプション履修(免許開放性) 専攻課程と並行履修

(A) 学校現場体験の長期化と学校現場体験学習の体制化

MEdT プログラムに限らずハワイ大学マノア校教育学部での教育実習は、日本での一般的な教育実習と比べてとてつもなく期間が長い。教員養成課程を履修する学生は、ほぼ1年半の間はあるひとつの学校現場に通うこととなり、滞在している時間は概算で最低でも6か月である。オアフ島内の40余の学校現場と提携し、毎年あるいは2-3年サイクルで教育実習生を受け入れてもらっているという。そして、特徴的なのが個人単位でなく、学年ごとにコホートを組織して実習が運営されていることである。もちろん、ひとつのクラスには1-3名ずつの参入となるが、10-15名の学生が同じ学校に通って長期間実習するというのは、同じ学習目標をもった集団内での相互作用を期待してのことである。筆者が10年前にハワイを訪問した際、MEdT プログラムのあるコホートが滞在している中学校に案内していただき、放課後学生たちが図書室に集まって最近学校現場で感じた疑問点について、コホート担当の大学教員やメンターティーチャー（実習生が参入するクラスの担任教師）を交えて長時間にわたって意見交換していたことを思い出す。わが国でも教育大学生が附属校で実習する場合は同様の状況が生まれ、効果的な共同学習の機会が提供されるであろう。だが、1年半もの長きにわたって顔を突き合わせる集団とせいぜい1か月程度で散らばっていく集団とでは、内部における情緒的な交流の濃淡、さらには各学生の教師アイデンティティの形成への影響の度合いも異なるであろう。

しかしながら、子どもたちの社会生活や保護者・地域の人々とのかかわりまで引き受けなくてはならない日本の学校教師の多忙さを鑑みると、日本の学校現場にはハワイ大学の実習現場のように後輩となる人材育成のために時間と労力をかける余裕はないだろう。また、ひとつの学校現場にかくも長期間にわたって滞在することの意味はあるのだろうか。教育学科の学生ハワイ研修でお世話になったホノルル市内の公立小学校元教員の話によると、ハワイでの教員採用は学校長の裁量が大きく、同一校で長く勤務するケースが多いという。しかし、日本では4-5年で他校に転勤になるのが通常であるゆえ、地域・学校のヴァリエーションに対応する力が教員には求められる。もし、学生に半年もの長期にわたる学校現場体験が与えられるなら、筆者は戸惑うことなく様々な地域の学校に出向いて行くようアドバイスするだろう。

ところで、本学教育学科の教員志望学生は、実際のところたった6週程度の現場体験をもって採用試験に臨んでいるわけではない。確かに所定期間の実習経験さえあれば免許法上の要件は満たされるのではあるが、それでは就務上不十分でありプラスアルファとなる現場体験学習が必要であるという認識は養成大学にあるし、そうした認識は学生にも浸透しているように思われる。1・2回生向けに観察実習、4回生には本実習後に追加の実習オプションを用意したり、3回生からは教育委員会との連携による「インターンシップ」を開設したり、主催の「教師塾」参加を単位化したりと、各大学は教育実習を補う現場体験学習の機会を提供してきている。さらに、学校ごとに募集されている学校ボランティア制度をも含めて積極的

に参加すれば、学生が学校現場に滞在できる期間は相当な時数にのぼるであろう。図2には、本学のような私立大学の教員養成課程における一般的と考えられる学校現場体験学習の機会のおおまかなタイムスケジュールを示したものである。上段には必修単位として、下段にはオプションとして与えられている学習機会を整理している。

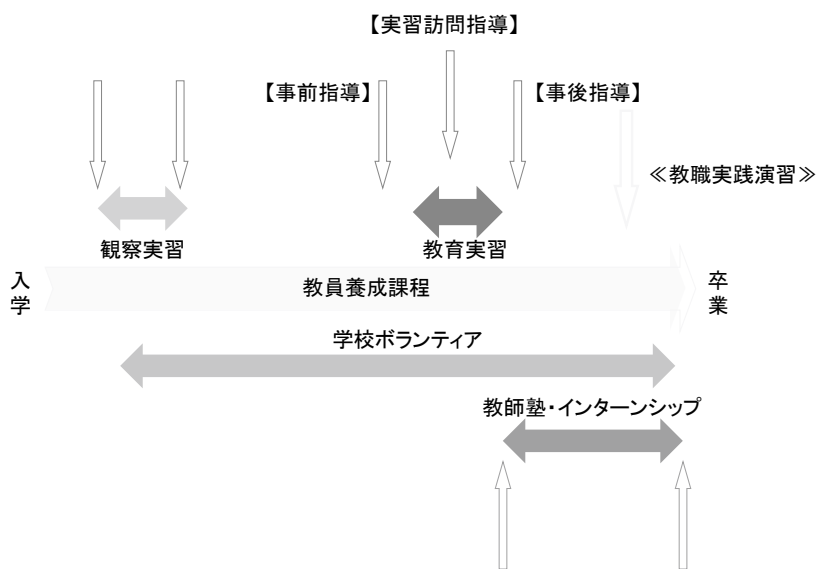


図2 私立大学教員養成課程における学校現場体験学習のスケジュール概略

肝心なことは、学生たちがこれらの学習機会をできるだけ多くこなしていけばよいというのではなく、それぞれの場で得た体験をどのように深め、総体として実践力の育成につなげていくか、その見通しを学生に与えることである。いわば学習者の立場に立った学習目標の階層構造の明示である。例えば、表1にみるように看護実習においては、長い実習期間のなかに「基礎」「診療科目別」「統合」という履修段階が意識されている。残念ながら、このような明確な階層性を意識した設定は教育実習に関してはあまりみられないのが実情である。また、大学教員からの学習支援と評価をいつ・どのような形で与えるかを深く検討し、組織的に実施する体制を整える必要もあろう。現在のところ、図2の矢印に見られるように、本学でのそれぞれの体験学習期間の開始前と終了後にほぼ限定されており、その内容もイニシエーションの意味合いの強いものとなっているように考えられる。その点、ハワイ大学では、実習学生のコホートごとに担当教員が学校現場を巡回し、体験学習をオンラインで支援するきめ細やかな対応を行っている。同様の支援体制は、日本においても看護系大学では確立されている。教育実習にあっては学生の出身校に大学が委託させて頂いているというのが一般的であるため、実習現場が地理的に散在するという困難さはあるが、それを補う通信機器の利用方法を開発するなど、筆者は工夫の余地は多々あると考えている。

ハワイ大学のMEDTプログラムを単純に模倣したり、一部の旧国公立大学教育学部にみられる地元教育委員会との連携下で現場体験学習プログラムを再構築したりという作業は、既存の教員養成課程を運営している私立大学教員組織にとって至難の業であり、またその投資に見合う見返りが得られるか疑問である。むしろ、以上指摘したように、現在既に学生たちが得ている様々な学校現場体験学習を体制化していくことがより堅実な方策ではあるまいか。

(B) 学校現場体験と大学授業科目を往還する学習システムの構築

従来から、教育実習を経験した学生の間では、「大学の授業で学んだことは役に立たない」というのが定説になっている。大学の授業は学術的内容を客観的視点から語られるものであり、教育現場において実践的要請を背負った個人の主観的経験とはマッチしないものと言い放つのは簡単である。だが、大学が教員養成を標榜する限り、その社会的責任を果たすためには、実践的要請に応えられるよう大学授業を変革していかなければならない。近年「理論と実践の融合」というスローガンのもと、教員養成系大学では様々な形での学校現場体験の機会を学生に提供してきたが、そうした実習系科目と演習・講義系科目との連携は不十分だと言わざるを得ない。学生の立場からすると、免許法で定められているからと言われて履修せざるをえなかった授業の大半は、教員になるためにどんな意味をもっていたのだろうかと疑問を残したまま卒業することになっているのではないか。

こうした「理論と実践の乖離」の問題は、実習など学校現場体験と大学での理論・体系的な学習を時間的・距離的に近づけることで解決を図ることができるかもしれない。ハワイ大学マノア校教育学部では、2つの学びが並行して進む形でカリキュラムが編成されている。その並行履修の形態は、1週間のうち曜日によって大学か提携学校現場かいずれかに1日通うことになっていたり、同日でも午前中は学校現場、午後から大学と行き来したりするなど、学生によって様々のようである。また、前述のごとく、コホート担当の大学教員が学校現場を定期的（例えば、1週間に1回）に巡回し、メンターティチャーを含めて実習生とミーティングをもつことで、彼らの具体的な体験を一般化した視野から意義づける試みも行われている。

もちろん、ほとんどの日本の私立大学の教員養成課程では実習生の出身校に実習を委託している以上、通常、実習現場は散在しかつ大学とは距離的に遠く離れている。学生・大学教員が2地点間を往来することはほぼ不可能である。ただし、ボランティア活動・インターシップの取り組みと連動させた枠組みをつくり、教育委員会や学校現場と直接連携をとることで実現を図ることができるかもしれない。そうであるなら、あとは学校現場体験の単位化のあり方や大学授業科目の時間割編成上の工夫次第となろう。

しかしながら、学校現場体験と大学授業科目を往還する学習システムを実質的に稼働させるためには、枠組みをつくっただけでは不十分である。筆者は教員養成に関わる授業そのもの

のモデルチェンジが必要と考えている。具体的に言うと、(a) 大学授業を学校教員に必要な実践力養成の観点から展開させること、(b) 単純な演繹的思考から脱却すること、の少なくとも2つの試みが必要であるとする。

(a) 学校教員に必要な実践力養成の観点からの授業展開

日本では、教育職員免許法で定められた授業科目群のなかから所定の必要単位数（法定基準）を履修することが教員免許申請の条件となっている。大学の教員養成課程の必修単位（大学基準）は、その基準表を満たすものでなくてはならない。表3は、佛教大学において小学校教諭一種免許を取得する場合の法定基準と大学基準を示したものである（佛教大学、2013b）。授業科目は、大まかに言う「教職に関する科目」と「教科に関する科目」で構成されている。言うまでもなく、後者は学校現場における教科内容にかかわるものであり、教科・教材に関する専門的知識の修得を目的とする。他方、前者には「教育実習」「教職実践演習」なる学校現場体験学習を提供するものから、「教育課程及び指導法」「生徒指導・進路指導・教育相談」という具体的な学校教育実践活動に結びついたもの、「教職の意義等」さらには「教育の基礎理論」と称される一般論にまで及ぶ。こうした多岐に及ぶ学習内容が何の系統性・相互関連性を示されることなく、単発的に展開されていくに留まっているのが現状である。

表3 小学校教諭一種免許状取得のための必修科目表
(教育職員免許法施行規則第66条の6に定める科目を除く)

法定基準 区分及び免許法に定める事項		本学基準 授業科目
教職に関する科目		
教職の意義等	教職の意義及び教員の役割 教員の服务内容 進路選択に資する各種の機会の提供等	学校教育職入門
教育の基礎理論	教育の理念及びに教育に関する歴史及び思想 幼児、児童及び生徒の心身の発達及び学習の過程 教育に関する社会的、制度的又は経営的事項	教育原論 教育心理学 教育社会学・教育行政学
教育課程及び指導法	教育課程の意義及び編成の方法 各教科の指導法 道徳の指導法 特別活動の指導法 教育の方法及び技術	学校教育課程論 初等〇〇科教育法 道徳教育の研究 特別活動の研究 教育方法学
生徒指導、教育相談及び進路指導	生徒指導の理論及び方法 進路指導の理論及び方法 教育相談の理論及び方法	生徒指導・進路指導の研究 教育相談の研究
教育実習		初等教育実習
教育実践演習		教職実践演習
教科に関する科目		初等教科専門〇〇
教科または教職に関する科目		介護等体験 介護等体験研究 人権(同和)研究

(2013年度佛教大学履修要項【免許・資格】p133をもとに筆者が作成)

本来は、教員として必要とされる実践力の総体を想定し、教員養成に関わる各授業において、どのような側面をどのような形で学習するのかを明確にしておく必要があるのではないかと。また、授業科目間の相互関係を様々な形で提供すべきではないか。その作業の前提となるのが、教員の実践力の把握である。筆者は前述の基準表各欄に示されている「事項」を細かく吟味するよりも、新たに設定された「教職実践演習」において、教職に関わる学習の振り返りの総括項目として掲げられた4つをモデルとする方が、実践力の総体をより簡潔に把握でき、大学授業の展開に柔軟性をもたせることができると推察する。

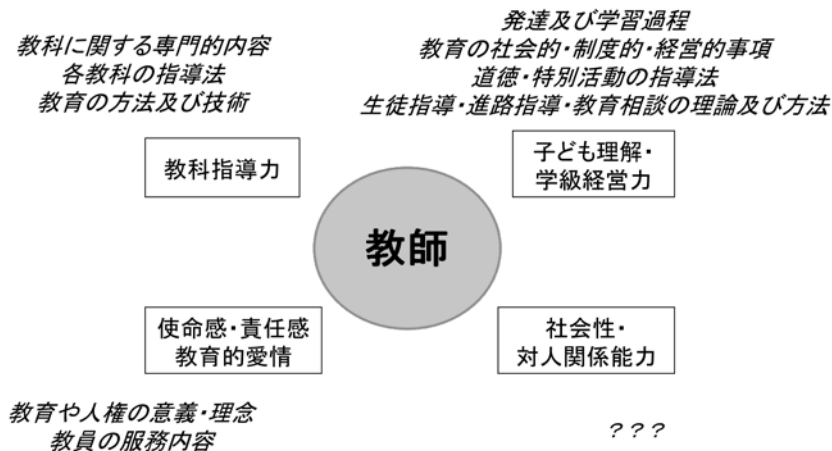


図3 教師に求められる実践力と大学科目内容の対応

4つの総括項目、つまり「使命感・責任感・教育的愛情」「社会性・対人関係能力」「子ども理解・学級経営力」「教科指導力」と、表3に示された免許法に定める必修事項を対応づけたものが図3である。実践力の把握では個人に焦点を当てて考察していくことになるので、当然のことながら個人を超えた社会・歴史的観点に立った教育論に関わる内容との対応づけは難しい。また、現行の大学授業科目のラインアップでは、教員にとっての社会性・対人関係能力を育成するに相応しいものが不足していることが指摘されよう。なぜ、適切な内容を伴った授業が免許法上で必修化されてこなかったのでしょうか。その一つの理由として、教員の社会性・対人関係能力が実践力の1要素として認識されるようになったのが近年になってからという事情があるのではないかと。冒頭に記したように、昨今の教育現場に課せられた任務は複雑化し、課題解決のためには教員は子どもとやりとりするだけでなく、教員集団内でのチームワークや保護者・地域住民との連携の負担が大きくなってきた。他方、もはや人間関係が希薄な社会で生まれ育ってきた教員も多くなり、その負担を乗り越えることが難しいケースも目立つようになってきた。こうした教育現場の現状が、教師の社会性・対人関係能力が重要視される契機となったことは間違いなからう。

さて、社会性・対人関係能力の項目に関した授業はどう展開すればよいのか。例えば、明里（2005）は教師にとって必要な対人関係能力として図4に示されたような一連のスキルを示している。ストレスコーピングを基盤として、対人関係の基本として傾聴・アサーション・自己開示といったコミュニケーション力、学級集団・教員集団における活動においてはリーダーシップやピアサポートの力が求められるという。さて、こうしたスキルについて短期間でも「能力開発的訓練」を施すべきなのであろうか？大学でのサークル活動、ボランティア活動やアルバイト経験のうちに自然に身につくはずで、敢えて授業を組む必要はないのだろうか。

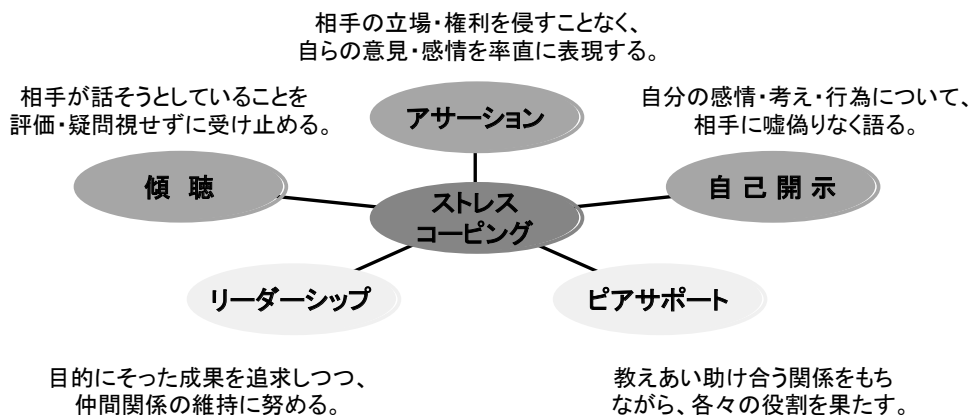


図4 教師に求められる人間関係力の例
（明里康弘、2005 の記述にもとづき筆者が作成）

筆者は、こうした問いは単純には答えはだせない要素を孕んでいると洞察している。ひとつには、訓練的な授業の学習効果に関する見通しについて見解は分かれるであろう。教員を取り巻く人間関係の課題は、ファーストフードの客と店員、店員どうしの場合のように、一時的で単純なかかわりでは対処できない。訓練授業は、「適性」判定の場に終わる可能性もある。さらに、欧米流の「スキル」として分析的にとらえる考え方と日本における漠然とした「個性」・「人間力」といったとらえ方の齟齬、そこから派生するだろう倫理的な問題が懸念される。ひょっとして、こうした難題に対する認識があるからこそ、社会性・対人関係に関する大学授業科目が設定されてこなかったのかもしれない。

(b) 単純な演繹的思考からの脱却

さて、ここでのもうひとつの提案は、大学授業の具体的な進め方に関するものである。各学問分野においては、従来から基礎と応用という領域の区分がなされてきた。例えば、心理学の場合、「教育心理学」という独自の学問体系は存在せず、一般的な心理学の基礎理論・

研究方法を教育場面に応用する領域にとらえられている。これを問題解決の思考プロセスの観点から解説すれば、現場の問題への対処は理論的な公式・命題を演繹的に当てはめて解決を図るということになる。煎じつめれば、実践力とはまるで数学のテスト問題を解決するに当たって、問題文から問題類型を推定し、その類型に有効とされる公式・命題を思い出し、与えられた条件に応じてうまく当てはめて正解を引き出す力とみなしていることになる。

だが、教育場面のように複雑で目まぐるしく変化する状況において、合理的な意思決定にもとづいて対処行動をとることは非常に難しい。まず、考慮すべき要因が様々にあり、問題用紙に書かれた文面から読み取るように、その時その場で全てを俯瞰することはできない。また、即座の対処行動を求められれば、要因をひとつひとつ丁寧に検討する余裕もない。また、あるとき経験した問題は次の日には別の問題に形を変えて現れるかもしれない。このように考えていくと、教育場面における問題解決はほぼ不可能ということになってしまう。つまり、問題類型を同定⇒公式・命題の想起⇒条件の確定⇒公式・命題の適用という一連の思考プロセスのいずれにおいても十分な結果は期待できない。しかしながら、それは単線型の極めて単純な演繹的思考モデルを想定しているからではないか。ある特定場面における教員の行動には、一定の「正解」があるのだろうか。「様々な解」「複数解」があってもよいのではないか。また、決定的な解を得るまで対処してはならないというわけではない。「暫定的な解」があってもよいのではないか。

例えば、常に特定の児童が給食を残してしまうというとき、まず当該児童の食事習慣や体質を理解しようと家庭・医療機関などと連携をとろうとする。その結果を得て、次には給食をどの程度食べればよしとするかなど学級のルールを見直すことになるかもしれない。さらには、学級全体が楽しく食事をする雰囲気づくりや食の有り難さを伝える授業展開を工夫することになるかもしれない。これらの対処行動のどれが正解で不正解であるか、どれを優先させるべきか一概に言えない。また、全てを行わなくてはならないということはないだろう。その時その場で直観的にとらえられた要因のうち、何に焦点を当てて対処するかは、その時その場の行動文脈や教員自身の日常的な方針・信条などに委ねられる。いかなる実践場面においてもある程度の行動の自由度はあるが、学級を任されている担任教員のそれは、流れ作業の製品生産工程に関わる人々のそれに比べればはるかに高い。

びつけていく帰納的な作業を行う。

また、大学授業で行った視点の相対化の成果を再度現場で確認しておく必要があろう(③)。それは、学校場面の行動文脈の多様性や特質に気づくことにもつながるし、一般化された広い視点のもとでの子ども理解を試す場となる。また、できれば現場で振り返りの機会をもち、子どもについての現場教師との情報交換の場を得たい。同じ場で同じ子どもの行動・態度に直面しても、学生ボランティアの立場での見方と学級を預かる担任教師との見方では異なることもある。もちろん、どちらが「正解」であるか、簡単に決めつけることはできない。

以上、非常に荒削りなモデルではあるが、学校現場体験から始める往還の積み重ねによる学生の学習プロセスを念頭に置いた、いわば実習系・講義系科目を通貫したシステムの具体化を提案させていただいた。今後、ここで記した心理学ベース以外のシステム、実践力項目それぞれに有効なシステムのあり方など、大学の英知を結集して大学授業の開発が展開されていくことを祈念する。

引 用 文 献

- 菱 村 幸 彦 2013 “免許制度改革”のゆくえ 教職研修資料, No.450
<http://www.kyouiku-kaihatu.co.jp/uploads/file/material/pdf/rf5180581577ebc/kenshu450.pdf>
2013. 9. 3. アクセス
- 佛 教 大 学 2013 a STUDY GUIDE 履修要項 2010 年度以降学部 第 1 学年次入学者適用
- 佛 教 大 学 2013 b STUDY GUIDE 履修要項【免許・資格】2010 年度以降学部
第 1 学年次入学者適用
- 文部科学省 2006 中央教育審議会答申「今後の教員養成・免許制度のあり方について」
http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo0/toushin/1212707.htm
2013. 9.3. アクセス
- 明 里 康 弘 2007 仲間とつながる力を極めるコツ 諸富祥彦・明里康弘(編)「教師間のチームワークを
高める 40 のコツ」教育開発研究所

(はしもと のりひさ 教育学科)

2013 年 10 月 31 日受理

